International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)
Peer-Reviewed Journal
ISSN: 2349-6495(P) | 2456-1908(O)
Vol-8, Issue-11; Nov, 2021
Journal Home Page Available: https://ijaers.com/
Article DOI: https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.811.1

Resilience, daily spiritual experience and self-efficacy of the university teachers: Differentiation according to postgraduate training

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo[1*], Christina César Praça Brasil[2], Noemí Serrano-Díaz[3], Raimunda Magalhães Silva[4], Ana Maria Fontenelle Catrib[5], Zélia Maria de Sousa Araújo Santos[6], Rita Maria Lemos Baptista Silva[7]

[1]CLEPUL, Polo of University of Madeira, Portugal
[2]University of Fortaleza (UNIFOR), Ceará, Brasil
[3]University of Cádiz, Spain
[4,5]University of Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza-Ceará, Brasil
[6]Ministério da Saúde, Fortaleza-Ceará, Brasil
[7]University of Madeira, Portugal
*Corresponding author

Received: 04 Oct 2021,

Received in revised form: 20 Oct 2021,

Accepted: 28 Oct 2021,

Available online: 07 Nov 2021

***Keywords*— daily spiritual experience, resilience, self-efficacy, university teachers.**

***Abstract*— The required training of university teachers has been increasingly affected by changes in world politics, a product of globalization that is giving new profiles to the world of work. This study analyzes the differential perceptions of resilience, daily spiritual experience and self-efficacy of Brazilian university lecturers based on postgraduate academic training. For this reason, a quantitative and cross-sectional study is presented with the participation of 189 lecturers from a private university in the northeast of Brazil. The representations of the participants were evaluated from the answers given to the scales of resilience, daily spiritual experience and self-efficacy of the university lecturers, depending on the postgraduate training. An analysis of the differences based on graduate training suggests that graduate lecturers perceive themselves to be more resilient than their non-doctoral and doctoral peers; that non-doctoral university professors perceive a greater acceptance of life than doctorates; there was no significant differentiation in everyday spiritual experience; Postdoctoral university professors stand out for feeling greater self-efficacy in relation to didactic strategies for lesson planning, didactic strategies to actively involve students, and didactic strategies to promote interaction in the classroom. It is concluded that postgraduate training influences the representations of university professors about the way in which they face the adversities of daily work and how they evaluate their teaching self-efficacy. It follows that the promotion of postgraduate training of university professors is of utmost importance, specifically at the postdoctoral level, since this variable can become a determining factor in the quality of the service provided by the university.*

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la universidad está bajo presión para evolucionar de acuerdo con los cambios sociales, culturales y económicos de la sociedad moderna [1]. Este proceso afecta, inevitablemente, a los profesores universitarios que se enfrentan, en su trabajo diario, con el surgimiento de transformaciones relevantes de gran diversidad y magnitud, obligados a vivir situaciones cada vez más adversas y hostiles, que generan estrés y malestar [2]. Por otra parte, se han establecido la comprensión de la función social de la universidad y la calidad deseable que orienta su desempeño resultante de las políticas globales impuestas: la urgencia de soluciones alternativas para el mercado laboral, las nuevas configuraciones sociales y los nuevos perfiles profesionales se han convertido en condicionante para que algunos docentes reconsideren sus deberes profesionales, reflexionen sobre su desempeño laboral y busquen ampliar su formación científica y pedagógica [3].

Al parecer, se hacen fuertes aquellas concepciones que entienden que cuantos más conocimientos específicos acumule el docente, mejor será su desempeño profesional como profesor universitario [3]. En esta conjetura, es importante hacer algunas consideraciones sobre la formación de posgrado de los profesores universitarios, especialmente en relación a las dimensiones psicológicas vinculadas al trabajo, sin embargo, existe un vacío crítico en el conocimiento de las dimensiones psicológicas que involucran a este grupo profesional.

Desafiando las demandas y recursos del trabajo para el bienestar del profesor universitario, Han, Yin, Wang & Bai [4] argumentan que la vida ocupacional de los profesores universitarios está relacionada con el bienestar del docente, el desempeño laboral, el agotamiento emocional y la participación. En cuanto a los problemas que afectan el quehacer diario del profesor universitario, los estudios señalan que implican carga horaria y asignaciones excesivas; trabajo real que va más allá del trabajo prescrito; poco tiempo de descanso; tareas rutinarias; escaso uso de las habilidades creativas; poco o ningún autonomía, ni poder de decisión; falta de comunicación y apoyo de compañeros y superiores jerárquicos; incertidumbre sobre el futuro; conflictos; demasiadas responsabilidades; precariedad laboral; falta de oportunidades de ascenso, progreso o crecimiento profesional; malas condiciones físicas, dificultades de concentración y mal humor [5], resultando cada vez más costoso desempeñar su papel y gestionar la relación con los estudiantes [1]. Estas variables denuncian que, en la actualidad, los profesores universitarios experimentan el estrés laboral con mayor urgencia que los vividos por generaciones anteriores.

Las personas se enfrentan con los eventos diarios adversos de diversas maneras [6]. Es decir, algunos son resistentes a los eventos adversos porque pueden mantener un funcionamiento positivo, mientras que otros experimentan una disrupción considerable. Hay individuos capaces de “saltar hacia atrás”, volver a un estado anterior y/o volverse y retroceder [7], refiriéndose a la idea de elasticidad y capacidad de recuperación. Revelan la capacidad de adaptación, de una adaptación positiva, de recuperación, de resistencia y/o superación [8], a pesar de que las circunstancias vividas sean muy adversas [9]. Por tanto, la resiliencia es enfatizada como el producto de un proceso dinámico entre factores protectores y de riesgo o como mecanismo de defensa [10], que permite a las personas prosperar ante los reveses que ocurren tanto en la vida del individuo, como en el contexto laboral [11]. Todo ello como una respuesta cognitiva y conductual de las personas a eventos estresantes de corto a medio plazo, la resiliencia debe entenderse cuando los sucesos persisten durante un período prolongado [6]. En este sentido, el carácter de desgaste de la docencia universitaria puede ser armonizado con la capacidad de la persona para resistir o afrontar los estresores que vive en el trabajo [2, 12].

Investigaciones recientes han destacado la contribución de características individuales como la espiritualidad en la armonización del estrés laboral [13], como determinante de la felicidad [14] y el bienestar en el trabajo [15] y la probabilidad de disminución del malestar psicológico en profesores universitarios [16]. La espiritualidad y la religiosidad son prácticas y creencias vividas en todo el mundo, asociadas a la salud en general [17], tienen una influencia motivacional en el sistema psicológico humano [18] y son reconocidas como recursos que ayudan a las personas a enfrentar las adversidades diarias y los eventos traumáticos estresantes e influyen en el nivel de adaptación psicosocial general de los individuos a los eventos de la vida diaria [19-21] y probablemente en las relaciones y el desempeño laboral [14-16, 22].

En un cuestionamiento sobre las razones que llevan a profesores universitarios de diferentes instituciones a desconfiar en su competencia para enseñar. Yin, Han y Perron [23] encontraron que el estrés de la inadecuación organizacional y los nuevos desafíos se asociaron negativamente con la autoeficacia del profesor universitario.

La autoeficacia es un constructo ampliamente estudiado, ocupa un lugar destacado entre los constructos explicativos del éxito y el fracaso en los actos del ser humano [24] al referirse a creencias en las capacidades del individuo para organizar y ejecutar las acciones necesarias para producir determinados logros [25, 26]. Es decir, alude

a los juicios de cada persona sobre su capacidad para realizar una determinada actividad.

Los sentimientos de autoeficacia se destacan por la relación significativa entre el *burnout* y el rendimiento académico [27], la disponibilidad para la implicación en prácticas colaborativas [28] y por el notable impacto en el rendimiento académico de los docentes [29]. Los docentes, confiados en sus creencias y con potencial para enseñar, investigar y gestionar son los elementos clave para mejorar el proceso de aprendizaje efectivo [30] y para poner en práctica sus habilidades de aplicación de las diversas estrategias didácticas, en concreto las que se señalan como representativas de la educación universitaria, como planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrar a los estudiantes en este proceso, interactuar y crear un clima de aprendizaje positivo en el aula y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes [31]. Por otro lado, Bandura [25] agrega una dimensión colectiva a la individual a través de un sentimiento de eficacia compartida, ya que las personas comparten conocimientos, habilidades y recursos, se apoyan entre sí, forman alianzas y trabajan juntas para resolver sus problemas y mejorar la calidad de vida [32].

Al interferir en el ejercicio del control, las creencias de autoeficacia influyen en el desempeño, la persistencia y la motivación de las personas para realizar determinadas tareas. Es probable que los individuos realicen actividades en las que creen que tienen más capacidad de éxito que aquellas tareas en las que el sentido de competencia del individuo se evalúa como reducido. Por tanto, la autoeficacia marca la diferencia en la forma en que las personas sienten, piensan y actúan y esto se refleja en las elecciones, la conducta y el desempeño profesional [33].

Si bien la literatura destaca que el profesor universitario viene recuperando la condición antropogénica en la adaptación, recuperación y acceso a la vida productiva [34], no aclara si todos estos factores pueden ser mitigados por características personales cómo la resiliencia, la experiencia espiritual cotidiana, autoeficacia y otros aspectos sociodemográficos concretos como por ejemplo la formación de posgrado. Por tanto, este estudio tiene como objetivo investigar las manifestaciones diferenciales de resiliencia, vivencia espiritual diaria y autoeficacia de los profesores universitarios según la formación académica de posgrado, con especial énfasis en la perspectiva de su autopercepción.

II. MÉTHODO

Diseño del estudio

En esta investigación descriptiva, cuantitativa, transversal y inferencial, se plantan tres preguntas:

Cuestión 1 - ¿Existen diferencias en la resiliencia de los profesores universitarios debido a la formación de posgrado?

Cuestión 2 - ¿Existen diferencias en la experiencia espiritual cotidiana de los profesores universitarios debido a la formación de posgrado?

Cuestión 3 - ¿Existen diferencias en la autoeficacia laboral de los profesores universitarios debido a la formación de posgrado?

A fin de obtener respuestas a estas cuestiones, este estudio se estructuró de la siguiente manera: en primer lugar, se detalla la metodología de análisis de datos utilizada, incluyendo la descripción de la muestra y los instrumentos utilizados en el análisis. A continuación, se describen los resultados de las diferenciaciones obtenidas, que se interpretan a la luz de la literatura disponible. Finalmente, debemos resaltar que estamos ante un estudio original, vinculado a profesores universitarios que imparten docencia en el área de la salud, cuyos datos se obtuvieron de las respuestas dadas a una batería de instrumentos, en una universidad privada del noreste de Brasil.

Participantes

La muestra está formada por 189 profesores universitarios de carreras de grado en el ámbito de la salud, que trabajan en una universidad privada en el noreste brasileño, en 2019. Solo se eliminaron aquellos que no proporcionaron toda la información requerida por la batería de cuestionarios. La muestra representativa constituyó el 36% de los profesores universitarios de un universo total de 530 docentes [35], 56 hombres (29,50%) y 133 mujeres (70,40%). La edad media es de 44,75 (DE = 9,94) y se sitúa entre los 27 y los 77 años. De estos, 99 (52,40%) no son doctores (especialistas y másteres), 68 (36%) doctores y 22 (11,60%) con estudios de posdoctorado como se muestra en la tabla 1. Se unieron los “especialistas” (4 que corresponde al 2,1%) a los que habían cursado un Máster porque su reducido número podría generar problemas de estimación. Los datos, completamente anónimos, fueron proporcionados por los participantes a través de las representaciones expresadas en las respuestas dadas (Tabla 1).

Tabla. 1: Caracterización sinóptica de la muestra participante (n = 189)

Variables sociodemográficas y profesionales		N	%	M	DP
Sexo	Masculino	56	29,60		
	Femenino	133	70,40		
Edad	≤ 35	31	16,40	45,97	10,0
	36-45	75	39,70		
	46-55	55	29,10		
	≥56	28	14,80		
Formación de posgrado	Especialista/Máster (no doctores)	99	52,40		
	Doctor	68	36		
	Posdoctorado	22	11,60		

Instrumento

Se utilizó un cuestionario de datos sociodemográficos y profesionales construido al efecto, que incluye la variable sexo (hombre / mujer), edad (menor o igual a 35 años, de 36 a 45 años; de 46 a 55 años; y con 56 o más años) y formación de posgrado (especialista; máster; doctorado, posdoctorado). Además, el instrumento tiene tres grandes bloques de contenido de autoinforme para medir variables psicológicas. Un primer bloque se refiere a la escala de resiliencia diseñada por Wagnild y Young [36] y adaptada al portugués por Taranu [37], un segundo bloque incluye la escala de experiencia espiritual diaria de Underwood y Teresi [38], adaptada al portugués por Taranu [37] y un tercer bloque sobre la autoeficacia del profesor universitario a través de la versión portuguesa de la escala *Likert* construida por Prieto [39] de la siguiente manera:

La resiliencia de los profesores universitarios se midió mediante la escala multidimensional [36, 37], formada por 25 ítems, medidos en una escala *Likert* entre 1 (muy en desacuerdo) y 7 (muy de acuerdo). Esta evalúa el nivel de resiliencia individual en las dimensiones "autoestima", "competencia personal" y "aceptación de la vida" como características positivas de personalidad que contribuyen a la adaptación del individuo a eventos adversos cotidianos. Los índices de fiabilidad de la escala fueron $\alpha = 0{,}696$ para "autoestima", $\alpha = 0{,}822$ para "competencia personal" y $\alpha = 0{,}828$ para "aceptación de la vida". La proporción de variabilidad en las respuestas que resulta de diferencias en los encuestados, varía entre el débil y el bueno, por lo que su confiabilidad es admisible [40].

La experiencia espiritual cotidiana se evaluó a partir de las respuestas dadas a la escala anteriormente señalada [37, 38] que mide las experiencias espirituales que las personas experimentan en su vida diaria. De los 16 ítems que lo componen, 15 se miden en una escala *Likert* con 6 puntos (1 = muchas veces al día; 2 = todos los días; 3 = la mayoría de los días; 4 = algunos días; 5 = de vez en cuando ; 6 = nunca o casi nunca) y el último ítem, 16, intenta medir la espiritualidad global en contraposición a los primeros 15 ítems, en una escala Likert de 4 puntos (1 = nada, 2 = algo cercano, 3 = muy cercano , 4 = lo más cercano posible), midiendo las dimensiones "admiración, amor y deseo de cercanía a Dios", "gratitud y conexión" y "compasión". La escala tiene una consistencia interna aceptable en la dimensión "admiración, amor y cercanía a Dios" ($\alpha = 0{,}663$), débil en "gratitud y conexión" ($\alpha = 0{,}530$) y muy buena en la dimensión "compasión" ($\alpha = 0{,}905$). Si bien la confiabilidad de los datos obtenidos en la dimensión "gratitud y conexión" es débil, se decidió mantenerla en el estudio [40].

La escala de autoeficacia de los profesores universitarios [39], en una escala de *Likert*, contiene 44 ítems de tipo cuantitativo, cuyas respuestas van de uno a seis y se divide en dos dominios: el primero evalúa las creencias en las capacidades de cada docente, que va desde "poco capaz" (1) hasta "muy capaz" (6); el segundo mide las creencias de autoeficacia, y cada respuesta varía entre "nunca" (1) y "siempre" (6). La proporción de variabilidad en las respuestas que resulta de las diferencias en los encuestados varía entre razonable y buena, con $\alpha = 0{,}836$ en la dimensión "estrategias didácticas para planificar las clases", $\alpha = 0{,}789$, "estrategias didácticas para involucrar activamente a los estudiantes", $\alpha = 0{,}823$ "Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula" y $\alpha = 0{,}824$ "estrategias didácticas para evaluar aprendizajes", y su fiabilidad es admisible [40].

En el proceso de recogida de datos, se decidió establecer inicialmente un contacto directo y presencial en la universidad, más concretamente en la sala de trabajo de los profesores, a medida que asistían, favoreciendo un mayor acceso y un mayor compromiso de la población que conformó la muestra. En particular, se aplicó el cuestionario en papel, el cual, después de ser cumplimentado por el docente participante, fue devuelto al investigador responsable de la recolección de datos.

Procedimientos

El proceso de recolección de información se llevó a cabo en febrero de 2019, previa aprobación por parte del Comité de Ética (CAAE: 00467418.7.0000.5052), además de que los participantes firmaron un formulario de consentimiento informado. El cuestionario incluía una carta de presentación que contenía la utilidad social y pedagógica de la investigación y los criterios éticos [41]. Con la confidencialidad de los datos obtenidos asegurada, los cuestionarios fueron respondidos de forma anónima, voluntaria y amable. En todas las fases del proceso de investigación, intentamos referenciar de la manera más correcta posible y adoptar estrictamente los procedimientos éticos exigidos en la investigación con seres humanos.

Análisis de los datos

Los datos recogidos se procesaron utilizando el software *SPSS - Statistical Package for Social Science*, versión 20.0. El análisis de datos exploratorios (prueba de *Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk*) reveló que se cumplieron los supuestos subyacentes al uso de pruebas paramétricas [40]. Para conocer si existe diferencia entre las dimensiones de las variables en estudio y la formación de posgrado de los profesores universitarios, se utilizó una prueba de varianza (*ANOVA) Unifatorial (One-Way Analysis of Variance, F), design* inter-sujetos y test *Post Hoc* de *Tukey* porque los resultados permiten hacer inferencias. Para este estudio solo se consideraron los valores de probabilidad obtenidos, *p* <0.05, porque permiten concluir que existen diferencias entre las variables objeto de estudio y la formación de posgrado de los profesores universitarios [42].

III. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados estadísticamente significativos de los diferentes ANOVA y *post hoc de Tuckey* para cada una de las dimensiones de la resiliencia, de la experiencia espiritual diaria y de la autoeficacia laboral del docente universitario, según la variable sociodemográfica "formación de posgrado". En todos los casos se indica el estadístico *F* y su valor p y las medias obtenidas en todas las variables independientes.

Manifestaciones diferenciales de resiliencia de profesores universitarios en función de la formación de posgrado

Los resultados indican diferencias significativas entre grupos en la dimensión "autoestima" [F (2,189) - 3 = 5.366, *p* = 0.005]. Según la prueba de *Tuckey*, los profesores postdoctorales (N = 22; M = 83,50; DT = 4,40) perciben mayores niveles de resiliencia en la dimensión de “autoestima” que los no doctores (N = 99; M = 78.51; DT = 7.34) y que los doctores (N = 68; M = 83.50; DT = 4.40). En cuanto a la “competencia personal” [F (2.189) - 3 = 5.111, *p* = 0.007], los profesores universitarios postdoctorales (N = 22; M = 38.86; DT = 2.74) puntúan más alto que aquellos no doctores (N = 99; M = 36,28; DE = 3,76) y que los doctores (N = 68; M = 36,23; DE = 3,62). En cuanto a la “aceptación de la vida” [F (2.189) - 3 = 10.507, *p* = 0.000], los profesores posdoctorales (N = 22; M = 29.95; DT = 3.10) muestran niveles superiores a los no doctores (N = 99; M = 27,99; DE = 5,08) y a los doctores (N = 68; M = 25,10; DE = 4,14) Sin embargo, en esta dimensión los no doctores (N = 99; M = 27.29; DT = 5.08) perciben niveles más altos que los doctores (N = 68; M = 25.10; DT = 4.14) (Tabla 2).

Tabla. 2: Diferenciación de la resiliencia de los profesores universitarios según la formación académica de posgrado

Dimensiones	Nivel	N	M	*DP*	*p*	*df*	*F*	*ANOV. Sig.*
Autoestima	No Doctor	99	78,51	7,34	0,008	2	5,366	0,005
	Posdoctorado	22	83,50	4,40				
	Doctor	68	78,09	7,12	0,005			
	Posdoctorado	22	83,50	4,40				
Competencia personal	No Doctor	99	36,28	3,76	0,007	2	5,111	0,007
	Posdoctorado	22	38,86	2,47				
	Doctor	68	36,23	3,62	0,009			
	Posdoctorado	22	38,86	2,47				
Aceptación de la vida	No Doctor	99	27,29	5,08	0,008	2	10,507	0,000
	Doctor	68	25,10	4,14				
	No Doctor	99	27,29	5,08	0,038			
	Posdoctorado	22	29,95	3,10				
	Doctor	68	25,10	4,14	0,000			
	Posdoctorado	22	29,95	3,10				

Manifestaciones diferenciales de la experiencia espiritual cotidiana de los profesores universitarios en cuanto a la formación de posgrado

La diferenciación entre la experiencia espiritual diaria de los profesores universitarios y su formación académica de posgrado "admiración, amor y deseo de cercanía a Dios" [F (2,185) - 3 = 0,755, *p* = 0,005], "gratitud y conexión" [F (2.185) - 3 = 0.009, *p* = 0.991] y “compasión” [F (2.185) - 3 = 1.080, *p* = 0.342], no revelaron ningún resultado estadísticamente significativo (*p* <0.05).

Manifestaciones diferenciales de la autoeficacia de los profesores universitarios según la formación de posgrado

En cuanto a la formación académica, los resultados sugieren diferencias significativas entre grupos [F (2,185) - 3 = 5,497, *p* = 0,005]. La prueba *Tuckey Post Hoc* reveló que los profesores postdoctorales (N = 21; M = 136,67; DT = 6,57) perciben creencias de autoeficacia más altas en el dominio de las estrategias didácticas para la planificación de las clases que los profesores doctorados (N = 67; M = 127,91; SD = 10,30) y que los no doctores (N = 98; M = 128,79; SD = 11,87). Con respecto a las estrategias de enseñanza para involucrar activamente a los estudiantes [F (2.188) - 3 = 4.625, *p* = 0.011], los profesores postdoctorales (N = 22; M = 102.77; DT = 16.17) obtienen creencias de mayor autoeficacia que los doctores (N = 68; M = 96,94; SD = 7,30) y los no doctores (N = 99; M = 96,54; SD = 7,48). El estudio también reveló diferencias significativas en términos de creencias de autoeficacia en cuanto a las estrategias didácticas para favorecer la interacción en clase [F (2.186) - 3 = 4.638, *p* = 0.011]. Es decir, los profesores postdoctorales (N = 22; M = 91,18; DE = 6,42) mostraron mayores creencias de autoeficacia que los doctorados (N = 68; M = 86,99; DE = 7, 17) (Tabla 3). Se admite, con tales resultados, que los profesores más cualificados tienden a mostrar e intentar mantener una alta conciencia de autoeficacia.

Tabla. 3: Distribución de la autoeficacia de los profesores universitarios según formación académica

Dimensiones	Nivel académico	*N*	M	*DP*	*p*	*df*	*F*	*ANOVA Sig.*
Estrategias didácticas para la planificación de las clases	No Doctor	98	128,79	11,87	0,008	2	5,497	0,005
	Posdoctorado	21	136,67	6,57				
	Doctor	67	127,91	10,30	0,004			
	Posdoctorado	21	136,67	6,57				
Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos	No Doctor	99	99,54	7,48	0,009	2	4,625	0,011
	Posdoctorado	22	102,77	16,17				
	Doctor	68	96,94	7,29	0,021			
	Posdoctorado	22	102,77	16,17				
Estratégias didácticas para favorecer la interacción en el aula	Doctor	68	86,99	7,17	0,020	2	4,638	0,011
	Posdoctorado	22	91,18	6,57				

IV. DISCUSSIÓN

Los resultados obtenidos en el estudio que aquí se presenta brindan algunas evidencias sobre las representaciones de un grupo profesional aún poco estudiado, muy relevante para el desarrollo de cualquier país, indispensable en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de su potencial pedagógico, investigativo y de gestión [30], que se encuentran, actualmente, sujetos a factores de riesgo y continuas adaptaciones ante los cambios en el contexto laboral [1-3, 34, 43] de los profesores universitarios.

El interés investigativo se centró en las manifestaciones diferenciales de resiliencia, vivencia espiritual cotidiana y autoeficacia de los profesores universitarios según el nivel de formación académica de los participantes. Sin embargo, existe una laguna crítica en el conocimiento sobre las variables bajo análisis que involucran a profesores universitarios, viniendo esta evidencia a reforzar la importancia de este estudio.

Con respecto a la primera cuestión, los resultados del estudio sugieren que los profesores universitarios posdoctorales se perciben a sí mismos como más resilientes en todas las dimensiones de la resiliencia, es decir, en la "autoestima", en la "competencia personal" y en la "aceptación de vida" que sus pares que no lo son. Sin embargo, en lo que respecta a la "aceptación de la vida", los profesores no doctores obtienen puntuaciones más altas que sus compañeros doctores, denunciando una plena conciencia de los impactos de las actitudes y elecciones. A su vez, Fontaines y Urdanteta [43], cuando analizaron la actitud resiliente del docente en entornos universitarios, detectaron niveles manifiestamente altos en la capacidad de los docentes para enfrentar y superar problemas en el contexto laboral, sin embargo, no investigaron la diferenciación según la formación del profesorado posdoctoral. Sin embargo, se considera que los hallazgos apoyan la idea de que el individuo resiliente triunfa incluso ante contratiempos en el contexto laboral [11] como lo hace el universitario, pero es necesario percibir la resiliencia durante un período prolongado [6].

En cuanto a la segunda cuestión, el análisis de los resultados no indicó un predominio de la formación académica, en relación a la experiencia espiritual cotidiana vivida por los profesores universitarios según su formación académica de posgraduado. Se trata de un efecto interesante y sería necesario profundizarlo en futuras investigaciones, indicando que las experiencias mentales de las personas en la búsqueda de lo sagrado son un fenómeno individualizado [38, 44] que ocurre de forma independiente de las características sociodemográficas y profesionales del individuo. A su vez, estudios abogan que el profesor, al conectar con la esencia de su espiritualidad, influye en su desempeño profesional y crecimiento personal a nivel humano-interaccional, afectivo, ético, técnico y estético, asocia significado a su existencia, da sentido y expresión profesional a la identidad de la organización donde trabaja [45], siendo una condición determinante para la convivencia pacífica [46]. Al respecto, hay estudios que enfatizan que la estabilidad emocional y la espiritualidad en el lugar de trabajo predicen negativamente el estrés laboral entre los profesores universitarios [13], que la espiritualidad modera la relación negativa entre estrés y salud [22], que incrementa el compromiso, la satisfacción y el bienestar en el trabajo [15], poniendo de manifiesto la importancia de su promoción en la institución universitaria.

En cuanto a la diferenciación de la autoeficacia del docente universitario según la formación académica de posgrado (tercera cuestión), los resultados no indicaron diferencias entre profesores universitarios en función de la formación de posgrado en la dimensión "estrategias didácticas para la evaluación del aprendizaje". Sin embargo, parecen mostrar que los profesores universitarios con posgrado se perciben a sí mismos más competentes en su práctica pedagógica que sus colegas no doctores y doctores, es decir, en las "estrategias didácticas para la planificación de clases", en las "estrategias didácticas para involucrar activamente a los estudiantes" y en las "estrategias didácticas para favorecer la interacción en clase", algo que coincide con la literatura de referencia que enmarca la autoeficacia en uno de los mecanismos fundamentales de la actuación humana [25]. Es decir, al interferir en el ejercicio del control, las creencias de autoeficacia influyen en el desempeño, la persistencia y la motivación de las personas para realizar determinadas tareas [47], marca la diferencia en la forma en que las personas sienten, piensan y actúan y esto se refleja en las elecciones, la conducta y la actuación [33] y en la colectividad a través de sentimientos compartidos [32]. En este contexto, los sentimientos de autoeficacia se destacan

por la relación significativa entre el *burnout* y el rendimiento académico docente [27], la disponibilidad para la implicación en prácticas colaborativas [28] y por el notable impacto en el desempeño académico de los profesores [29, 48].

Los docentes, confiados en sus creencias, con potencial para enseñar, investigar y gestionar, son los elementos clave para mejorar el proceso efectivo de los aprendizajes [30] y para poner en práctica sus habilidades de aplicación de las diversas estrategias didácticas, en concreto las que se señalan como representativas de la educación universitaria: la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje e involucrar a los estudiantes en este proceso, la interacción y creación de un clima de aprendizaje positivo en el aula y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes [31].

Las representaciones preponderantes de los docentes de participantes, mostradas en este estudio, llevan a concluir que la formación docente orienta la calidad de la enseñanza que requiere el mundo actual [3]. No obstante, es fundamental para el desarrollo profesional, la mejora de la calidad de la educación universitaria y el éxito académico de los estudiantes, la realización de experiencias formativas que permitan al docente universitario reflexionar sobre su desempeño en clase y en las pruebas (orales y/o escritas), que les facilite la identificación de estrategias más adecuadas para afrontar los retos pedagógicos, a través del aprendizaje transformador, como plantean Emanuel y Cortese [49].

V. CONCLUSIÓN

En los últimos tiempos han surgido varios estudios centrados en la resiliencia, la espiritualidad y la autoeficacia, sin embargo, existe un claro vacío de investigación que se centra en los profesores universitarios y/o relaciona estas tres variables. Los hallazgos de este estudio corroboran la literatura, aunque, a su vez, muestran la necesidad de mayor investigación en profesores universitarios, ya que varios factores pueden contribuir a la explicación de los resultados alcanzados, como la cultura, el contexto, ser una institución privada, el sistema adoptado por el país, la legislación, entre otros.

Cabe señalar que los hallazgos de este estudio conducen a cuestionar y profundizar el tema en un contexto universitario, especialmente a la exploración de los beneficios individuales, colectivos y organizacionales de la resiliencia, la experiencia espiritual cotidiana y la autoeficacia defendidos en la literatura de referencia. Es necesario realizar más investigaciones al respecto para profundizar en los posibles efectos de la formación de posgrado por parte del profesor universitario.

Entrando en el campo metodológico, se debe aludir a la limitación que supone el hecho de que la muestra corresponda a un grupo de una sola universidad privada, así como a sus características, para limitar la validez externa del análisis. Las conclusiones extraídas no son directamente generalizables al mismo grupo profesional de otras universidades y no son representativas de la población docente universitaria brasileña. También es importante, como prospectiva, extender un análisis similar a profesores universitarios de diferentes áreas científicas y diferentes universidades públicas y privadas, siendo interesante realizar estudios comparados al respecto. Por las razones expuestas, creemos que los resultados obtenidos en este trabajo deben ser verificados o refutados por investigaciones similares en otras universidades y en otros contextos transnacionales, contribuyendo a revelar el conocimiento sobre el profesor universitario.

AGRADECIMIENTO

Los autores agradecen a la Universidad que acogió este estudio y a los respectivos profesores en el campo de la Salud por obtener datos para llevar a cabo esta investigación. Sobre todo, agradecen a la ilustre Profesora María Helena de Agrela Gonçalves Jardim, quien impulsó este estudio que, lamentablemente, ya ha dejado esta vida.

REFERENCIAS

[1] Barbato, G., Moscati, R. & Turri, M. (2019). Is the role of academics as teacher changing? An exploratory analysis in Italian universities. Tuning Journal for Higher Education, 6(2), 97-126. https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp97-126

[2] Olivares-Faúndez, V. & Villalta Paucar, M. A. (2015). Burnout y resiliência em professores universitários. In Lorena Godoy e Elisa Ansoleaga (Ed.), *Un campo en tensión o tensión entre campos.* Santiago de Chile: Ril Editores, p. 307-318.

[3] Zanchet. B. A., Cunha, M. I. & Sousa, H. M. (2009). A pós-graduação em educação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. Educação, Sociedade e Culturas, 28, 93-105. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_beatriz.pdf

[4] Han, J., Yin, H., Wang, J. & Bai, Y. (2019). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: the mediation of teacher efficacy. Studies in Higher Education, 45(8), 1771-1785. https://doi.org/10.1080/030075079.2019.1594180

[5] Grotberg, E. H. (2006). La resiliência em el mundo de hoy: como superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.

[6] Shepherd, D. (2020). How to curcumvent adversity? Refugee-entrepreneurs' resilience in the face of substancial and persistent adversity. Journal of business venturing, 35(4). https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2019.06.001.

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/SO883902619301168

[7] Brandão, J. M., Mahfoud, M. & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, 21(49), 263-271. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200014

[8] Martins, M. C. F., Onça, S. S., Emílio, E. R. & Siqueira, M. M. M. (2012). Resiliência: uma breve revisão teórica do conceito. In Rezende, M. M. e Heleno, M. G. V. *Psicologia e Promoção da Saúde em Cenários Contemporâneos.* São Paulo: Vetor Editora, 97-156.

[9] Becoña, E. (2006). Resiliência: definición, características y utilidade del concepto. *Revista de Psicopatología Clínica*, 11(3), 125-146. https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024

[10] Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K., & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, v. 30, p. 479-495. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.003

[11] You-De, D., Wen-Long, Z. & Tzung-Chen, H. (2019). Engage or quit? The moderating role of abusive supervision between resilience, intention to leave and work engagement. *Tourism Management*, 70, 69-77. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.07.014

[12] Otero-López, J. M., Villardfrancos, E., Castro, C. & Santiago, M. J. (2014). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 95-106. https://doi.org/10.30552/ejep.v7i2.105

[13] Wadhera, T. & Bano, S. (2020). The role of Workplace Spirituality and Emotional Stability in Occupational Stress Among College Teachers. IUP Journal of Organizational Behavior, 19(3), 41-67. Recuperado de 3dad99f1fedf97cdce55642f9373e20e.pdf

[14] Pokhariyal, G. P. (2020). Importance of Spiritality and hapiness at the workplace. International Journal on World Peace, 37(3), 65-73. Recuperado de https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=07423640&AN=145466770&h=os0H4x4GP4djLR%2fw0Jh88TCZ%2bygnhnP%2fOlluX2gMNvy7JVskYYb6zvT3KOOR7uOPJqilYsS2MPkQ6oB1u4PCLg%3d%3d&crl=f&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d07423640%26AN%3d14546

[15] Oliveira, D. H., Laurini, M. M. & Santos, A. S. (2020). Análise da relação entre a espiritualidade no ambiente de trabalho e o bem-estar laboral: perceções dos trabalhadores de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, Research, Society and Development, 9(9), e82996970 (CC By 4.0). ISSN: 2525-3409. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6970

[16] Ilyas, N. & Arshad, T. (2017). Spiritual Intelligence, Work-Family Conflict and Psychological Distress among University Teachers. Bahria Journal of Professional Psychology, 16(1), 27-41. Recuperado de http://oaji.net/articles/2017/6066-1522395030.pdf

[17] Sharif, S., Moeini, M., Bromand, S. & Binayi, N. (2019). The Relationship between Daily Spiritual Experiences and General Health of the Elderly Registered in the Retirement Center of Isfahan. *Iranian Journal of Health Sciences*, 7(1), 18-25. http://dx.doi.org/10.18502/jhs.v7i1.1021

[18] Piedmont, R. L. (1999). Does Spirituality Represent the sixt factor of personality? Spiritual Transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67, 985-1013. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00080

[19] Capelo, M. R. T. F., Pocinho, M & Rodrigues, s. (2015). O sentido da vida quotidiana: religião, resiliência e espiritualidade. In José Eduardo franco e João Paulo Oliveira e Costa (Dir.) Diocese do funchal. A Primeira Diocese Global. História, cultura e Espiritualidade, v. II, funchal: diocese do funchal, p. 883-896.

[20] Chen, Y. Y. & Koenig, H. G. (2006). Do people turn to religion in times of stress? J Nerv Mental Dis., 194(2), 114-20. https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000198143.63662.fb

[21] Ekwonye, A. U., Delauer, V. & Cahill, T. (2010). Effect of a spiritual retreat on perceived stress of Nigerian Catholic immigrant sisters in United States. *Mental Health, Religion & Culture*, 21(1), 49-64, 2018. https://doi.org/10.1080/13676.2018.1447553

[22] Kumar, V. & Kumar, S. (2014). Workplace spirituality as a moderator in relation between stress and health: An exploratory empirical assessment. International Review of Psychiatric, 26(3), 344-351. https://doi.org/10.3109/09540261.2014.924909

[23] Yin, H., Han, J. & Perron, B. E. (2020). Why are Chinese university teachers (not) confident in their competence to teach? The relationsships between faculty-perceived stress and self-efficacy. International Journal of Educational Research, 100. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101529

[24] Silva, J. T. & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.

[25] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: Freeman.

[26] Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

[27] Garcia Padilla, A. A., Escorcia Bonivento, C. V. & Perez Suarez, B. S. (2017). Burnout Syndrome and Self-Efficacy Beliefs in Professors. Propós. Represent [online], 5(2), 65-126. ISSN 2307-7999. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170

[28] Silva, J. C. & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109. https://doi.org/10.21814/rpe.7733

[29] Haddad, S. & Taleb, R. A. (2016). The impact of self-efficacy on performance (An empirical study on business faculty members in Jordanian universities). *Computers in Human Behavior*, 55, 877-887. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.032

[30] Kiran, S., Shahzadi, E., Saher, A., & Nab, K. (2019). Teaching, Research, and Management Self-Efficacy of Agricultural Universities' Teachers. *Psychology Research*,

9(5) 228-234. https://doi.org/10.17265/2159-5542/2019.05.005

[31] Vizcaino, A. E., López, K. M. & Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficácia y desempeño docente de professores universitários. *Revista Katarsis*, 25, 75-93. Recuperado de http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis

[32] Férnandez-Ballesteros, R., Diés-Nicolás, J., Caprara, G. V., Barabaranelli, C. & Bandura, A. (2004). Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia coletiva. In Salanova, Grau, Martínez, Cifre, Llorens e García-Renedo (Eds.). *Nuevos Horizontes em la Investigación sobre la autoeficácia. Col-lecció "Psique"*, 8, p. 68-80.

[33] Bernardini, P. B. & Murgo, C. S. (2017). Fontes de formação das crenças de autoeficácia de docentes do ensino superior. *Colloquium Humanarum*, 14(Especial), 361-368. ISSN: 1809-8207. https://doi.org/10.5747/ch.2017.v14.nesp.000966

[34] Alvarez, M. A. (2018). Nuevas perspectivas de resiliência em el entorno de la docência universitária. Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa, p. 1-20. Recuperado de https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/4.-Nuevas-perspectivas-de-resiliencia.pdf

[35] Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R. & Feinstein, A. R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal Clinical Epidemiology*, 49(12), 1373-1370. https://doi.org/10.1016/s0895-4356(96)00236-3

[36] Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-177. PMID: 7850498.

[37] Taranu, O. (2011). *Estudo da Relação entre Resiliência e Espiritualidade numa amostra portuguesa.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4338/1/ulfpie039540_tm.pdf

[38] Underwood, L. G. & Teresi, J. A. (2002). The daily Spiritual Experience Scale: development, Theoretical description, Reliability Exploratory Factor Analysis, and Preliminary Constuct Validity Using Health-Related Data. *Annales of Behavioral Medicine*, 24(1), 22-33. https://doi.org/10.1207/S15324796ABM2401_04Prieto, L. N. (2007). *Autoeficacia del professor universitário: eficácia percebida y práctica docente.* Madrid: Narcea Ediciones. ISBN: 84-277-1548-X

[39] Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências Sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.

[40] Fortin, M-F (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Loures: Ludodidacta.

[41] Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS.* Braga: Psiquilibrios Edições.

[42] Fontaines, T. & Urdanteta, G. (2009). Aptitud resiliente de los docentes em ambientes universitários. *Revista de Artes y Humanidades ÚNICA*, 10(1), 163-180. ISSN: 1317-102X

[43] Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I. & Scott, A. B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: Problems and prospects. Journal of Personality, 67, 887-919. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00077

[44] Vieira, M. M. S. (2015). A dimensão da espiritualidade: Perspectivas para a formação de professores. *Educere, XII Congresso Nacional de Educação*, 3364-3381. ISSN 2176-1396.

[45] Pandya, S. P. (2017). Spirituality and Values Education in Elementary School: Understanding views of teachers. *Children & Schools*, 39(1), 33-42. https://doi.org/10.1093/cs/cdw042

[46] Fontes, A. P. & Azziz, R. G. (2012). Self-efficacy beliefs and resilience: findings of social-cognitive literature. Estudos de Psicologia, 105-114. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000100012

[47] Hernandez Jacquez, L. F. & Ceniceros Cazares, D. I. (2018). Autoeficácia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? Innovación Educativa, 18(78), 171-192. ISSN: 1665-2673Emanuel, F. & Cortese, C. G. (2020). Professor's performance and the connection with teaching self-efficacy and evaluation. Form@re – Open Journal per la formazione in rete, 20(1), 172-186. https://doi.org/10.13128/form-8257

[48] Emanuel, F. & Cortese, C. G. (2020). Professor's performance and the connection with teaching self-efficacy and evaluation. Form@re – Open Journal per la formazione in rete, 20(1), 172-186. https://doi.org/10.13128/form-8257